

„Die Jungen gibt es nicht aber sie brauchen Jungenarbeit“

Vortrag auf der Jungenarbeit und Schule Abschlussstagung am 1. Juni 2012 in Berlin, Jagdschloß Glienicke von Olaf Stuve ([olaf.stuve@dissens.de](mailto:olaf.stuve@dissens.de))

## Einleitung

In diesem Beitrag werde ich mich mit einem Thema beschäftigen, das uns während des gesamten Projekts „Jungenart und Schule“<sup>1</sup> begleitet hat: Es ist das Sprechen über Jungen, ohne von *den Jungen* sprechen zu können und zu wollen. In dem Vortrag geht es weniger um Jungen, als dass es vielmehr um Bilder oder Sprechweisen von Pädagog\_innen auf bzw. über Jungen geht, wie sie uns begegnet sind. Es geht um unsere Überlegungen in Bezug auf homogenisierende Perspektiven auf Jungen und nicht zuletzt geht es um die Frage nach Strategien des Umgangs mit Homogenisierungen, wie wir sie in der von uns angebotenen Fortbildungsreihe entwickelt haben.

Es sei vorangeschickt, dass Teilnehmer\_innen unserer Fortbildung es sehr geschätzt haben, sich in der Fortbildungsreihe *Jungenarbeit und Schule* in kritischer, kollegialer Weise sowie in offener Atmosphäre über Geschlechterbilder austauschen zu können. Teilnehmer\_innen waren froh über differenzierende Sichtweisen auf Jungen, die wir ihnen angeboten haben, auch wenn diese ihren eigenen Sichtweisen auf Jungen kritisch gegenüberstanden. Erfahrungen und Fragestellungen aus diesem Kontext sind die Grundlage für folgende Überlegungen. In einem knapp halbstündigen Vortrag sollen folgende Aspekte berührt werden:

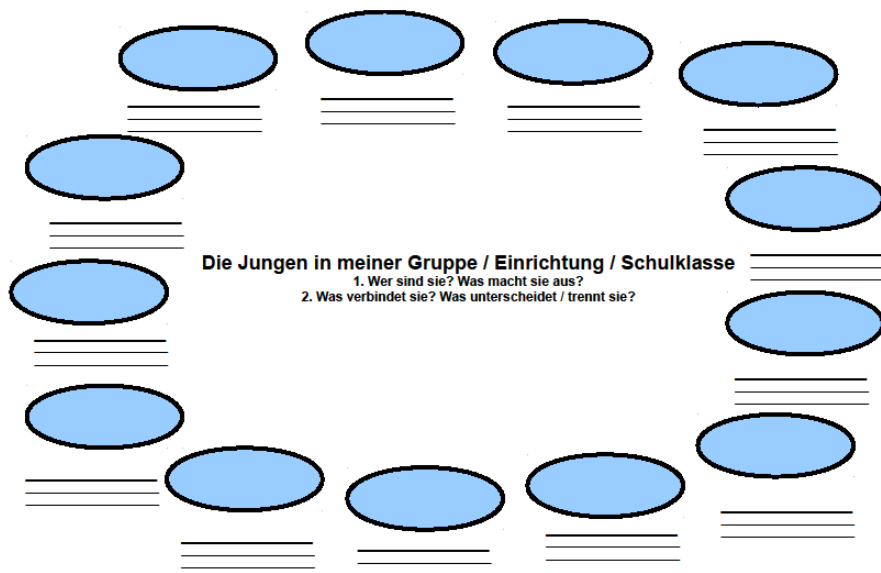
1. Warum wir finden, dass die Aussage „die Jungen gibt es nicht“ selbsterklärend ist
2. Homogenisierungen, die uns trotz der realen Unterschiedlichkeit von Jungen begegnet sind: „die Jungen sind ...“ oder „Jungen brauchen...“
3. Homogenisierungen und ihre Effekte für Pädagogik

---

<sup>1</sup> Mein Beitrag basiert auf den gemeinsamen Überlegungen und Diskussionen innerhalb des JuS-Teams. Da sich Diskussionen über einen Vortrag in Vorbereitung und einem gehaltenen Vortrag jedoch immer unterscheiden gilt der Dank an dieser Stelle dem JuS-Team. Dennoch handelt es sich nicht um eine JuS-Position, die ich hier vorstelle, sondern um einen persönlichen Beitrag, weshalb alle Kritik bitte an mich zu richten ist.

4. Männlichkeitsanforderungen stellen die Begründung dar, warum die so vielfältigen und unterschiedlichen Jungen dennoch Jungenarbeit brauchen. Denn mindestens all jene, die als Junge anerkannt werden wollen, müssen sich mit diesen Anforderungen auseinandersetzen. Daraus resultieren einige Schwierigkeiten für Kinder und Jugendliche. Wir sind der Meinung, dass hier ein Schlüssel für eine geschlechterreflektierte Pädagogik liegt.
5. Und schließlich plädiere ich für einen Abschied von Rezepten, die mit Homogenisierungen verbunden sind und für einen Balanceakt zwischen Entlastungen von Männlichkeitsanforderungen, subjektorientierter Förderung und einer Kritik an vorherrschenden Männlichkeitsvorstellungen und -handlungsweisen.

**1. Warum die Aussage „die Jungen gibt es nicht“ selbsterklärend also evident ist.**



Hier sehen Sie ein Arbeitsblatt von uns, mit dem wir Teilnehmer\_innen unserer „Jungenarbeit und Schule“ - Fortbildungen relativ zu Beginn der vierteiligen Reihe die Aufgabe gestellt haben, einen differenzierenden Blick auf die Jungen ihrer Klasse, ihrer Gruppe oder Einrichtung zu üben. In dem Arbeitsblatt wird danach gefragt, was die Jungen ausmacht, nach individuellen Hintergründen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten, nach Verbindendem und Trennendem. In den Auswertungen zu dem Arbeitsblatt ging es uns darum a) differenzierende Perspektiven auf die Jungen innerhalb einer Gruppe zu entwickeln sowie b) Dynamiken in der konkreten Jungengruppe herauszuarbeiten, auf die ich später unter dem Stichwort Männlichkeitsdynamiken eingehen möchte.

Ich möchte Sie nun bitten, sich vor dem inneren Auge eine eigene Gruppe von Kindern aufzurufen und sich die Frage des Arbeitsblattes kurz zu stellen.

Wer sind die Jungen meiner Gruppe, was verbindet und was trennt sie, was sind Gemeinsamkeiten, was Unterschiede?

Derweil Sie diese Überlegungen anstellen, will ich beginnen aufzuzählen, was Jungen unterschiedlich sein lassen kann: Sie sind unterschiedlich alt, groß, klein, haben unterschiedliche Interessen, die einen spielen gerne Handball, andere tanzen gerne, manche lesen gerne, sitzen mit Freunden zu Hause und spielen Computer, aber auch Gesellschaftsspiele, welche bauen Baumhäuser, manche gehen gerne im See schwimmen, andere liegen gern einfach nur in der Sonne und und und.

Sie haben unterschiedliche Bedürfnisse nach Raum für sich allein, nach Gruppe, nach Gesprächen, nach Nähe und Distanz (und das je nach Situation), nach Bewegung, sie begehren unterschiedlich, haben unterschiedliche Vorstellungen über ihre geschlechtliche Identität und und und.

Jungen können unterschiedlich gut in der Schule lernen, sie haben unterschiedliche Unterstützung für die Bewältigung der Aufgaben in der Schule, sind laut, leise, körperbetont, zurückgezogen, offensiv, defensiv und und und.

Auch in unseren Fortbildungen haben wir die Erfahrung gemacht, dass wenn wir über Jungen aus den konkreten Gruppen gesprochen haben, es evident schien, dass es *die* Jungen nicht gibt. Welche Unterschiedlichkeiten mögen in ihren

Vorstellungen aufgetaucht sein? Es sind jeweils spezifische „Gruppenanalysen“, aus denen die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten und deren Relevanz für die einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie für die Gruppendynamiken herausgearbeitet werden. Eine homogenisierende Perspektive auf *die* „Jungen meiner Gruppe“ verbaut hingegen eine geschlechterreflektierte Arbeitsweise mit ihnen.

Ich möchte jedoch schon zu meinem nächsten Punkt kommen:

## **2. Homogenisierende Perspektiven sind uns trotz der realen Unterschiedlichkeiten von Jungen immer wieder begegnet. Die meisten von ihnen beginnen mit „Jungen sind ...“ oder „Jungen brauchen....“**

Ich möchte ein paar Bilder aufrufen, um im Anschluss auf drei näher einzugehen:

„Jungen ticken anders“

„Jungen brauchen mehr Bewegung“

„Jungen sind die Bildungsverlierer“

„Ich hab so Probleme mit den Jungen...“

„Die Jungen werden in der Schule benachteiligt“

„Der Felix, der ist anders, mehr so ein bisschen mädchenhaft, der ist mehr so sozial...“

„Wann geht es denn mal um die ‚normalen‘ Jungen, mit denen wir es zu tun haben“

Dieses Bild ist oftmals dann als Reaktion aufgetreten, wenn wir Homosexualität als zentrales Thema der Jungenarbeit bearbeitet haben und damit nicht meinten, man müsse sich auch um eine Minderheit kümmern, sondern dass die Beschäftigung mit Homosexualität und ggf. Homophobie vielmehr darum wichtig ist, weil es dabei vor allem um die Regulation „normaler“ oder besser „normalisierter Männlichkeit“ geht.

„Jungen sind aggressiver“

„Jungen raufen halt“ vielleicht noch mit dem Zusatz: „die brauchen das“.

....

So oder so ähnlich sind uns Homogenisierungsbilder begegnet und das eine oder andere mag Ihnen bekannt erscheinen, da sie uns auch im medialen und zum Teil wissenschaftlichen Diskurs über Jungen begegnen.

In unseren Fortbildungen haben sich Pädagog\_innen oftmals sehr froh darüber gezeigt, dass wir solche Homogenisierungen nicht wiederholt haben, sondern eine kritische Problematisierung derselben stattfand, auch wenn es manch einem\_r selbst durchaus schwer fiel, die vereinfachenden Perspektiven nicht auch selbst zu reproduzieren. Für uns ist deutlich geworden, wie schwer es Kolleg\_innen fällt, sich im vollen Arbeitsalltag kritische Positionen gegenüber vereinfachenden Diskursen über Jungen und Mädchen in der Schule zu erarbeiten, noch dazu, wenn essentialisierende Diskurse zunehmend wieder dominant werden.

Ich will auf drei Bilder etwas ausführlicher eingehen<sup>2</sup>:

a) „Schule benachteiligt die Jungen“

Dieses Bild basiert darauf, dass Schule in seiner aktuellen Form Interessen, Kompetenzen und Handlungsweisen von Jungen schlechter berücksichtigen würde als die von Mädchen. Jungen würden als Ergebnis davon schlechtere Bewertungen bekommen. Weiter wird argumentiert, dass die Benachteiligung aus schulischen Lernformen resultiere, die mit viel stillem Rumsitzen, damit verbunden Brav sein und Regeltreue, viel Reden (gerne als Rumlabern abgewertet) und nicht zuletzt mit einer Mehrheit von weiblichen Lehrer\_innen assoziiert wird. Es wird unterstellt, dass (alle) Jungen mit den bestehenden Lernangeboten mehr oder weniger in gleicher Weise unzufrieden seien und „anders besser lernen“ würden. Das „anders

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle möchte ich Katharina Debus herzlich für ihre Anmerkungen danken. Viele der Überlegungen gehen auf gemeinsame Diskussionen und Entwicklungen zurück, die auch in gemeinsamen Publikationen zum Ausdruck kommen, so unter anderem: „Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen?“ In: Graff, Ulrike; Diaz, Miguel; Chwalek, Doro-Thea; Fegter, Susann (Hrsg) 2012: Jungen-Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden. Oder: Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Radvan, Heike (Hrsg.) 2012: Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin

besser lernen“ wird mit mehr Bewegung, mehr Handlungsorientierung in den Unterrichtsformen und mit mehr jungentypischen Materialien assoziiert oder aber – ohne dass die Autor\_innen des „anders besser lernen“ dies als Widerspruch empfänden – mit mehr Disziplin, Autorität, Hierarchie und härteren Strafen. (Vgl. hierzu kritisch Wellgraf 2012. Er setzt sich exemplarisch mit der „konfrontativen Pädagogik“ auseinander.) Außerdem wird irgendwie angenommen, dass Jungen besser von männlichen Lehrern lernen würden. Das „Schule benachteiligt Jungen“-Bild homogenisiert in dieser Weise Jungen auf ähnliche bis gleiche Interessen; ihm zufolge scheinen sie sich in ihren Lernwegen weitestgehend zu ähneln. Gleiches geschieht mit „den“ Mädchen; ihnen wird abgesprochen, durch den Unterricht ebenso gelangweilt zu sein wie Jungen oder ebenso mehr Bewegung zu benötigen bzw. zu wünschen wie sie. Das Verhalten von Mädchen, das für Lehrkräfte oftmals weniger schwer mit den Schulanforderungen zu kombinieren ist, wird dahingehend missverstanden, dass ihnen (also den Mädchen) die Lernangebote angenehm seien und ihren Interessen entsprächen. Wir würden hingegen sagen, dass dieses im Durchschnitt angepasstere Verhalten von Mädchen mit einem „besseren Passungsverhältnis“ (Budde 2009) von Schul- und Weiblichkeitsanforderungen zu erklären ist. Ein wesentlicher Bestandteil dieser besseren Passung mit den Schulanforderungen ist, dass Mädchen bei Konflikten zwischen ihren Interessen und Fähigkeiten und schulischen Anforderungen eher zu einem „stillen Rückzug“ tendieren, also sich herausziehen, nicht mehr selbst mitdenken und ggf. Spannungen über selbstverletzendes Verhalten (Ritzen, Essstörungen, Selbstabwertungen) ausagieren als sie gegen andere zu richten (Debus 2007). Dieses Verhalten wird von Pädagog\_innen oftmals nicht weiter als problematisch angesehen bzw. teilweise gar nicht erst als Problem-Bewältigungsmechanismus bemerkt sondern als „normales“ „mädchenhaftes“ Verhalten bzw. persönliche Schüchternheit und/oder Mangel an kognitiver Leistungsfähigkeit analysiert. Zurückgezogenheit von Jungen wird im Sinne eines „untypischen Verhaltens“ durchaus problematisiert und wird gerne mal zum Gegenstand jungenpädagogischer Bemühungen mit denen Jungen mehr „Männlichkeit“ und damit bessere Durchsetzungsfähigkeit vermittelt werden soll.

Verhaltensweisen von Jungen, die tendenziell im Sinne des „Störens“ wahrgenommen werden wie zum Beispiel eine Lust an Streit und Konkurrenz, an Bewegungsorientierung, am Sprüche machen, werden als typisches Jungenverhalten verallgemeinert. Diese Verallgemeinerung hat auf der Ebene ihre Berechtigung als dass sie mit dominanten Männlichkeitsanforderungen übereinstimmen, im Gegensatz zum stillen, zurückgezogenen Verhalten von Jungen.

Die These, die ich hier stark machen möchte ist also, dass Jungen und Mädchen in der Schule mit jeweils unterschiedlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen konfrontiert sind, die je unterschiedlich mit Schulanforderungen zusammenpassen. Beide Anforderungsmuster sind mit positiven wie negativen Effekten verknüpft, jedoch passen diese sich auf sehr unterschiedliche Weise in die Schulanforderungen ein.

Negative Effekte des weiblichen Umgangs mit den Anforderungen treten im hohen Maße als psychosomatische Symptome auf, gerade bei denen, die als „bevorteilte“ Schülerinnen angesehen werden, also denjenigen, die als besonders leistungsstark durch die Schule gehen. Positive Effekte aus Weiblichkeitsanforderungen in Bezug auf Schule zeigen sich vor allem in den sozialen und kommunikativen Kompetenzaneignungen, die Mädchen tendenziell einen guten Kontakt zu Lehrkräften ermöglichen und zu Empathie befähigen. Mädchen entwickeln tendenziell eine Fähigkeit sich auf schulische Lernangebote einlassen zu können.

Ein zentraler negativer Effekt für Jungen, wie er sich aus Männlichkeitsanforderungen ergibt, zeigt sich in einer tendenziell ablehnenden Haltung gegenüber schulischen Lernangeboten, vor allem denen, die mit Fleiß verbunden sind. Sie treten schulischen Angeboten tendenziell mit einer verweigernden Haltung gegenüber. Daran schließt sich als positiver Effekt an, Kritik an Dingen zu formulieren, die ihnen nicht passen. Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Abgrenzungsvermögen stellen weitere positive Effekte aus der Aneignung von Männlichkeit im schulischen Kontext dar.

Positive und negative Effekte aus Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen treten hier als Lust und Fallen (zugleich) sowie in Form von Ressourcen wie auch

Nachteilen in unterschiedlichen Verteilungen bei Jungen und Mädchen auf. (Vgl. hierzu ausführlich Debus 2007)

Das Bild der „Jungen benachteiligenden Schule“ ist verknüpft mit dem Bild der

b) „Jungen als Bildungsverlierer“

Dieses Bild basiert auf Ungleichheiten in den Verteilungen von Schülern und Schülerinnen auf Real-, Gesamt-, Haupt- und Förderschulen, einer daraus folgenden Verteilung der Abschlüsse sowie den Ergebnissen von Kompetenzmessungen wie den PISA- und anderen Studien. Dieses Bild scheint sich an messbaren Ergebnissen zu orientieren. Tatsächlich wird mit dem Bild jedoch immer wieder wiederholt, was allen Untersuchungsergebnissen widerspricht: nicht das Geschlecht der Schüler\_innen ist der entscheidende Faktor bei Bildungsungerechtigkeit, es ist die soziale Herkunft, die über Schulleistungen und deren Bewertungen entscheidet. Geschlecht und Migrationshintergrund sind vor allem verstärkende Faktoren für eine durch soziale Herkunft bedingte Benachteiligung. Geschlecht, vor allem in der Figur des Jungen als Bildungsverlierer, wird an dieser Stelle mit einer verkehrten Argumentationsweise dramatisiert. Soziale Benachteiligung wird hingegen de-thematisiert. Das heißt nicht, dass Jungen und Mädchen keine Probleme in der Schule aufgrund ihres Geschlechts hätten, allerdings ist das Jungen als Bildungsverlierer-Argument verkehrt. Es könnte eine richtige Richtung erhalten, wenn Kinder und Jugendliche mit ihren jeweiligen Stärken und Defiziten individuell (an)erkannt und gefördert und geschlechtliche Anforderungen in ihren jeweils beschränkenden Effekten gesehen würden. Geschlechterreflektierte Pädagogik ist eben kein Nullsummenspiel, in dem die einen verlieren, weil die anderen gewinnen. Sie stellt vielmehr eine Entlastung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen dar, die es Jungen und Mädchen erlaubt sich verschiedener Ressourcen und Kompetenzen zu bedienen bzw. sie sich anzueignen. Dabei können geschlechterreflektierte Angebote durchaus an einem Ausgleich geschlechtsbezogener Defizite durch spezifische Förderungen ansetzen.

c) „Jungen brauchen mehr Bewegung“



Jungen brauchen mehr Bewegung als wer, mehr als was, bewegen sich alle Jungen zu wenig, um welche Formen von Bewegungsangeboten geht es überhaupt: Ballsport, Kämpfen, Raufen, Tanzen etc? Bewegen sich Mädchen genügend, wären es nicht *die* Mädchen, die besonders in Sachen Bewegung pädagogisch gefördert werden müssten, wenn sie weniger den Wunsch nach Bewegung äußerten? Oder bietet Schule Kindern und Jugendlichen generell und unabhängig von ihrem Geschlecht zu wenige Zugänge zu Bewegungsmöglichkeiten, die je nach individuellen Interessen genutzt werden könnten? Vielfältige Bewegungsangebote sind für die Schule unbedingt wünschenswert – Angebote wohl gemerkt, keine rituellen Sammelverpflichtungen.

Was ist also das Spezifische des als jungentypisch wahrgenommenen Bedürfnisses nach mehr Bewegung? Meiner Wahrnehmung nach wird mit dem Bild des jungentypischen Bewegungsbedürfnisses aus einer vielfältigen Bewegungslust ein (irgendwie) hormonell oder evolutionsgeschichtlich gedeuteter Bewegungsdrang (=Aggression), der gerne mit einem Angebot wie einem Toberaum oder einem mehr oder weniger kämpferischen Bewegungsangebot bedient werden soll. Mit diesem Bild wird aus dem Argument, man würde auf ein Bedürfnis eingehen, eine Reduktion vielfältiger Bewegungslust auf eine irgendwie kämpferisch konnotierte Bewegungsform vorgenommen, die symbolisch wie praktisch mit „männlicher Durchsetzungsfähigkeit“ verbunden ist. Mit dieser Reduktion wird meiner Meinung nach eine Zuspitzung von Männlichkeitsanforderungen befördert anstatt Jungen in ihrer Unterschiedlichkeit auch bezüglich ihrer Bewegungs(un)lust zu fördern. Jungen werden mit dem Bild meines Erachtens einseitig darauf ausgerichtet, Bewegungslust in körperlichen Auseinandersetzungen in homosozialen Jungengruppen ausleben zu sollen, geradezu weil damit ein Einüben von Durchsetzungsfähigkeit verbunden ist, die neben Souveränität eine der zentralen Männlichkeitsanforderungen darstellt.

Unter diesem Vorzeichen wird ein Toberaum wohlmöglich für viele Jungen auch zu einem Stress- oder gar Angstraum, in dem sie mit Sanktionen innerhalb der Peergroup für nicht erfüllte Männlichkeitsanforderungen zu rechnen haben. Um es deutlich zu sagen, mir geht es an dieser Stelle keineswegs um eine generelle

Ablehnung von Räumen, in denen Kindern die Möglichkeit zum Toben gegeben wird. Allerdings führt die Kopplung von Toberaumangeboten mit vermeintlich spezifischen Jungenbedürfnissen in eine verkehrte Richtung.

### 3. Welche Effekte bringen die Homogenisierungen hervor?



3



4

Zunächst unabhängig davon, was Pons inhaltlich empfiehlt, sehen wir, den Buchdeckeln nach zu urteilen, dass Mädchen und Jungen sich bereits bei der Entscheidung für ein Lehrunterstützungsbuch entscheiden (müssen), ob sie sich als Mädchen oder Jungen Anerkennung wünschen, und das bereits ab dem 2. Schuljahr. Fühlt ein Junge sich mehr von den Textaufgaben angesprochen, die „Mädchen wirklich begeistern“ (Titelcover) hat er ein Problem. Mit dieser Form von Dramatisierung (als Resultat homogenisierender Perspektiven auf Mädchen und Jungen) wird die Produktion von Geschlechterrevieren befördert, die eines der zentralen Probleme im schulischen als zweigeschlechtlichen Raum darstellen. Durch diese Geschlechterreviere erfahren Mädchen durch die Ausführung bestimmter Tätigkeiten leichter Anerkennung (als „richtige“ Mädchen) als in anderen, in denen wiederum eher Jungen meist Anerkennung finden. Diese Zuweisungen oder Erwartungen von bzw. nach bestimmten Handlungsweisen, Interessen etc. wird sowohl von den Mitschler\_innen als auch von Lehrkräften und häufig auch Eltern hergestellt. Zuspitzungen von ver(zwei)geschlechtlichen Räumen, vermeintlichen Interessen und Bedürfnissen, wie sie hier in den

<sup>3</sup> <http://www.pons.de/produkte/3-12-561644-1/>

<sup>4</sup> <http://www.pons.de/produkte/3-12-561643-3/>

Textaufgabenbüchern von Pons hergestellt werden, stellt eine Dramatisierung von Geschlecht dar.

Neben der generell bestehenden Problematik der Produktion von Geschlechterrevidieren sind die Zuschreibungen, wie sie hier über die Buchumschläge dar- und hergestellt werden, zugespitzte Männlichkeitsanforderungen an die Jungen, die sich an traditionellen Attributen wie zum Beispiel Außenorientierung, Sportlichkeit und körperlicher Durchsetzungsfähigkeit orientieren.

Der Schulkontext stellt noch auf einer anderen Ebene einen besonders ver(zwei)geschlechtlichten Ort dar: Jungen werden von Akteur\_innen im Schulkontext oftmals als „Underachiever“ wahrgenommen, die nicht ihr gesamtes Lern-Potenzial ausschöpfen würden; wenn sie also fleißiger wären, dann würden sie bessere Schulleistungen erbringen. Im Gegensatz dazu werden Mädchen tendenziell als „Overperformer“ wahrgenommen, die vor allem aufgrund von Fleiß, überangepassten Verhalten und „unausgewogener Förderungen“ über ihr („normales“) „Talent“ gute Schulleistungen erbringen würden (ich rede hier in Anführungszeichen) – wodurch wiederum die Jungen ins Hintertreffen geraten wären. Hier wird sozusagen unter dem Vorzeichen von schlechteren Schulleistungen auf Seiten der Jungen Überlegenheit (re)konstruiert. Eine solche Deutung kann als eine Art diskursive Lösung von regelmäßig beschworenen „Krisen der Männlichkeit“ angesehen werden. Felix Krämer und Olaf Stieglitz (2011) zeigen interessante Parallelen (und Unterschiede) zwischen den aktuellen „Jungen als Bildungsverlierer“-Stimmen mit denen der 1930er Jahre in den USA auf. Den Diskurs über die „Krise der Männlichkeit“ identifizieren sie vor allem als eine Strategie der Resouveränisierung hegemonialer Männlichkeit.

Im nun folgenden Abschnitt soll begründet werden, warum für Jungen trotz all ihrer Diversität, die weder auf gemeinsame Interessen noch Bedürfnisse reduziert werden kann, dennoch ein Angebot der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen sinnvoll sein kann. Dabei soll unser theoretisches Verständnis von Männlichkeit als Anforderung erläutert werden, um mit dessen Hilfe die Dynamiken von Jungengruppen zu verstehen, wie sie durch ein „Einüben von Männlichkeit“ auch an der Schule ablaufen.

**4. Die Begründung für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen liegt in den Männlichkeitsanforderungen, mit denen sich mindestens all diejenigen auseinandersetzen müssen, die als Jungen und später als Männer anerkannt werden wollen.**

Wenn Jungen befragt werden, was denn bei ihnen an der Schule einen beliebten Jungen ausmache, dann kommen in etwa folgende Antworten: Er ist sportlich, hat eine gewisse Härte gegenüber sich und anderen, er darf aber nicht brutal sein, er ist heterosexuell attraktiv (in den Worten der Jungen „kann gut mit Mädchen reden und Kontakte herstellen“), er ist cool und er macht seine Schulaufgaben gar nicht oder beiläufig. (Vgl. Phoenix u.a. 2003) Wer diese Beliebtheitsanforderungen nicht erfüllt, ist eben weniger beliebt. Die Beliebtheitskriterien korrespondieren in gewisser Weise mit dem, was wir als dominante Männlichkeitsanforderungen beschreiben würden: heterosexuell erfolgreich/ körperlich fit/ gesund/ leistungsfähig, durchsetzungsfähig, erfolgsorientiert sein.

Jungen sind keine Männer und es wäre verkehrt, Männlichkeitsattribute zu 100% auf Jungen anzuwenden – aber sie „üben Männlichkeit ein“, wie Michael Meuser es sagen würde (Meuser 2008, S. 121). Eingeübt wird dabei zum einen, sich von Mädchen zu unterscheiden und sich ihnen überlegen zu fühlen. Zum anderen wird eine bestimmte Position innerhalb der Gruppe der Jungen (später Männer) eingenommen. Beides mündet in einem „männlichen Habitus“ (Bourdieu 1996, 2005), der im Ergebnis wie ein „Orientierungssinn“ in Bezug auf die geschlechtlichen Anforderungen funktioniert. Versprechen sowie Anforderungen, die über Männlichkeit vermittelt werden, sind Souveränität, Überlegenheit und Durchsetzungsfähigkeit. Allerdings können nicht alle Männer diese Versprechen für sich gleichermaßen einlösen.

Raewyn Connell hat dieses Verhältnis in der kritischen Männlichkeitenforschung mit dem Konzept der doppelten Relationalität von Männlichkeit benannt, das einerseits eine Überlegenheit von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit und Männern über Frauen sowie andererseits ein Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen verschiedenen Männlichkeiten und damit zwischen konkreten Männer und Jungen, beschreibt. Für das Über- und Unterordnungsverhältnis von

Männlichkeiten gilt, dass es eine normative, erfolgreiche Männlichkeit gibt, die in der Lage ist, die dominante Position gesellschaftlich gegenüber Frauen sowie gegenüber anderen Männern abzusichern. Bei Connell (1999) heißt diese Position „hegemoniale Männlichkeit“. Die hegemoniale Männlichkeit zeichnet sich durch Durchsetzungs-fähigkeit (Erfolg im Beruf), Leistungsfähigkeit, Fitness, Sportlichkeit, Hetero-sexualität und Autonomie aus und wird Connell folgend immer noch durch die Figur des „global agierenden Managers“ repräsentiert (vgl. Connell, Messerschmidt 2005). „Untergeordnete Männlichkeit“ wird hingegen immer noch mit Verletzlichkeit verbunden, damit, körperlich nicht fit zu sein und (tendenziell) mit Homosexualität assoziiert. Sie stellt so etwas wie das Gegenbild zur hegemonialen Männlichkeit dar. Weitere Männlichkeiten sind die „komplizenhafte“ und die „marginalisierte Männlichkeit“.

Nun sind diese Positionen jedoch nicht einmal bestimmt und damit für immer festgeschrieben. Vielmehr kommt es unter dem Vorzeichen von gesellschaftlichen Veränderungen auch zu umkämpften Veränderungen in diesen Binnenbeziehungen von Männlichkeiten (wie auch zwischen den Geschlechtern). Männlichkeit ist somit in permanenter Veränderung, Herstellung und Anerkennung begriffen. Ausgetragen wird der Kampf um die mehr oder weniger machtvollen Positionen in den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ in homosozialen Gruppen von Jungen und Männern. Um es noch mal deutlich zu sagen: Bei Männlichkeit, wie wir sie definieren, handelt es sich also nicht um die Summe aller Eigenschaften von Männern, sondern vielmehr ist Männlichkeit eine Anforderung an alle, die als Männer Anerkennung erhalten wollen bzw. als Männer gelesen werden.

Diese Überlegungen vorausgesetzt kann eine Angst vor dem „Abrutschen“ in die Position der „untergeordneten Männlichkeit“ – oder in das Gefilde der Loser (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2009) oder Opfer – als ein Motor im Prozess des „Männlichkeit-Übens“ in Jungengruppen verstanden werden. Das Abrutschen in das „Losergefilde“ ist mit gewaltvollen Prozessen verbunden, in dem die Beschimpfung als „schwul“ immer noch eines der „wirksamsten Schimpfwörter“ darstellt. Es markiert die Bedrohung einer Nicht-Anerkennung von Männlichkeit und die Bedrohung jemanden in die Position unterordneter Männlichkeit

abzudrängen; umgekehrt sind Heterosexualitätsbeweise immer noch von großer Wichtigkeit. Bei aller Pluralisierung sind diese Anordnungen in Jungen- oder Jugendgruppen immer noch deutlich präsent. (Vgl. zu aktuellen Situation von schwulen, lesbischen, bisexuellen und queeren Jugendlichen Kugler/Nordt 2012.)

Diese Positionen werden wie gesagt in „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ ausgefochten. Die „ernsten Spiele“ finden in der Regel in den homosozialen Gruppen der Jungen und Männer statt, d.h. unter einem tendenziellen Ausschluss von als weiblichen angesehenen Personen. Soziale Anerkennung als Junge findet hier statt. Für Jungen scheint es in gewisser Weise schlimmer, nicht an den „ernsten Spiele“ teilnehmen zu können/zu dürfen, als sich in eine Opferposition innerhalb der „ernsten Spiele“ zu begeben, eben weil soziale Anerkennung (als Junge) davon abhängt – man könnte auch noch abstrakter sagen, der Subjektstatus. Es scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben der geschlechterreflektierten Pädagogik, diejenigen, die als Jungen anerkannt werden (wollen), von dem Drama, der Zumutung, dem Zwang, an den ernsten Spielen des Wettbewerbs teilnehmen zu müssen zu entlasten. Denn der Preis ist hoch, den Jungen dafür zahlen; sie nehmen unter Umständen eher in Kauf Opfer von Übergriffen innerhalb von Jungengruppen zu werden, als dass sie aus diesen Dynamiken aussteigen; sie lassen sich in den ernsten Spielen auf Risikoverhaltensweisen ein, riskieren Unfälle oder nehmen die Gefahr in Kauf für Männlichkeitsbeweise kriminalisiert zu werden und eventuell in Marginalisierungsspiralen zu geraten.

Diese „ernsten Spiele“ sind aber nicht bloß eine Akkumulation von Risiken und Verletzungen. Sie sind zugleich auch ein Prozess, der in hohem Maße mit Lust besetzt wird, Lust auf körperliche Auseinandersetzung, auf Durchsetzungsfähigkeit, auf konkurrenzhafter Beziehungsformen untereinander, einer Lust am Streit sowie an einer widerständigen Haltung zum Beispiel gegenüber schulischen Anforderungen. Nicht zuletzt machen Jungen darin Selbstwirksamkeitserfahrungen, aus denen sie auch Selbstbewusstsein ziehen.

In unseren Fortbildungen war es uns von besonderer Wichtigkeit den teilnehmenden Pädagog\_innen ein Verständnis von diesen Anordnungen innerhalb von Jungengruppen und den daraus entstehenden Dynamiken zu vermitteln.

Geschlechterreflektierte Pädagogik sollte unserer Intention nach dazu beitragen, die hinter diesen Dynamiken stehenden Männlichkeitsanforderungen – sich auf eine bestimmte Art verhalten zu müssen, um als Junge Anerkennung zu bekommen – zu unterlaufen. Ein konkreter Anknüpfungspunkt wäre eine Entlastung von dem „Coolness-Druck“, dem sich viele Jungen ausgesetzt fühlen. Ein Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen ist also eine Entlastung von Männlichkeitsanforderungen. Wir wollen die Handlungsmöglichkeiten, die Ressourcen und die Lustseiten, die mit Weiblichkeiten und Männlichkeiten verbunden sind, allen zugänglich machen, ohne dass die Einzelnen Gefahr laufen, ihre geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung in Frage gestellt zu bekommen.

Die homosoziale Jungengruppe ist dafür unter Umständen gar nicht der geeignet(st)e Ort. Es kann sein, dass die Arbeit an jeweils sehr individuell unterschiedlichen Interessen Einzelner jenseits des Geschlechts viel wichtiger für eine Schulklasse ist. Die Interessen der Einzelnen ins Zentrum zu stellen ist uns wichtiger, anstatt Gruppen über eine gender only Perspektive zu homogenisieren. Dennoch können geschlechtshomogene Gruppen einen guten Ort darstellen, wenn es um die Bearbeitung der dargestellten Dynamiken geht. Jedoch sollte auf homogenisierende Zuschreibungen „über die Jungen“ und daraus vermeintlich begründeten pädagogischen Konzepten verzichtet werden, da mit ihnen pädagogisch an der Zuspitzung von Männlichkeitsanforderungen gestrickt wird.

## **5. Abschied von einfachen Rezepten wie „männliche Identitätsangebote für alle“**

Abschließend möchte ich also für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen plädieren, die alle Jungen anspricht und sich nicht an einer mehr oder weniger kleinen oder auch großen Gruppe von Jungen orientiert, deren Verhalten aus der Perspektive der Pädagog\_innen als irgendwie typisch gesetzt wird.

Um den Anspruch nach möglichst differenzierten Angeboten geschlechterreflektierter Pädagogik umzusetzen ist, wie auch sonst in der Pädagogik, ein Balanceakt zu vollziehen, der sich unserer Meinung nach an einem

Dreischritt aus Entlastung von Männlichkeitsanforderungen, subjektorientierter Förderung und Kritik formulieren entlang handeln könnte.

**Entlastung von Männlichkeitsanforderungen** kann heißen „von sich erzählen können“ und dabei über eigene Gefühle zu sprechen, sich Hilfe holen dürfen, es kann heißen, sich der Jungengruppe entziehen zu dürfen – was ein bisschen das Gegenprogramm zu dem Angebot der „tollen Jungengruppe“ ist, in der „wir endlich mal unter uns Jungs sind“; zugleich kann die Gruppe der Jungen auch der Ort sein, sich über Wünsche aneinander auszutauschen, Freundschaft zum Thema zu machen, aber dabei sollte (bei aller Fehlerfreundlichkeit) nicht der FEHLER gemacht werden, homosexuelles Begehren auszuschließen und damit einem Jungen, der Verliebtseitsgefühle zu einem Jungen in der Gruppe hat, das Gefühl zu vermitteln, dass das falsch sei, dass das hier nicht hergehöre. Hierzu könnte ein Orientierungspunkt sein sich vorzustellen, dass eine „flirtige Stimmung“ zumindest denkbar ist, wie sie für eine gemischte Gruppe allzu häufig geradezu vorausgesetzt scheint; eine weitere Entlastung könnte darin bestehen Kritik aneinander zu üben, ohne dass die Einzelnen Angst vor Abwertung haben müssten; Entlastung von Männlichkeitsanforderungen kann auch heißen, Jungen von der immer noch bestehenden Ideologie des Familienernährers als Anforderung in Bezug auf eigene Zukunftsvorstellungen zu entlasten; es kann heißen, von der Vorstellung heterosexuell werden zu müssen zu entlasten, indem andere geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen selbstverständlich mitgedacht und präsent gemacht werden.

**Subjektorientierte Förderung** heißt individuelle Interessen zu erforschen und anzuerkennen, Kompetenzen zu stärken und kompensierend auch fördernd an Defiziten anzusetzen, es heißt Lust, Ressourcen und Fallen von (ver)geschlechtlich(t)en Handlungsweisen zu verstehen, es heißt Anforderungen aus dem eigenen Umfeld zu begreifen, es heißt zu lernen, wie mit widersprüchlichen Interessen umgegangen werden kann, zu streiten, Solidarität zu entwickeln, Beziehungen einzugehen und einen konstruktiven Umgang mit alltäglichen Herausforderungen zu finden.

**Kritik** könnte mit Foucault zunächst als Bewegung verstanden werden „in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu



befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügbarkeit.“ (Foucault 1992) In unserem Zusammenhang hieße dann Kritik zum einen, die eigenen Beschränkungen verstehen zu lernen, wie sie durch die Unterwerfung unter Männlichkeitsanforderungen und Zweigeschlechtlichkeit entstehen. Es hieße zum anderen auch eine Kritik zu formulieren an der Unterordnung anderer durch Männlichkeit, an Sexismus, es hieße aus den Dynamiken der Männlichkeit, verstanden als eine Praxis, die Überlegenheit und Unterordnung hervorbringt/-bringen soll, auszusteigen; das hieße auch, die Grenzziehungen des Alltags aufzulösen, die immer wieder geschlechtlich konnotierte Tätigkeitsreviere hervorbringen und damit eine grundsätzliche Differenz in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit absichern.

Kritik heißt also vor allem die Kunst sich weniger von Männlichkeitsanforderungen regieren zu lassen.

Danke schön.

## Literatur

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt.

Budde, J. (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J.; Mammens, I. (Hrsg.) Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden. S. 73-101

Connell, R. (1999): Der gemachte Mann. Frankfurt.

Connell, R., Messerschmidt, J. C. (2005): Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. In: Gender Society 2005; 19; 829

Debus, K. (2007): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte, unveröffentlichte Diplomarbeit, Berlin.

Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin

Krämer, F.; Stieglitz, O. (2011): Männlichkeitskrisen und Krisenrhetorik, oder: Ein historischer Blick auf eine besondere Pädagogik für Jungen. In: Forster, E.; Rendtorff, B.; Mahls, C. (Hrsg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart. S. 45-61

Meuser, M. (2008): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Rendtorff, B.; Burckhardt, S. (Hrsg.): Jugend,

Schule und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarschule.  
Stuttgart, S. 121-131

Kugler, T.; Nordt S. (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Queerformat (Hrsg.): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin

Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

Voigt-Kehlenbeck, C. (2009): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In Pech, D. (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Hohengehren. S. 119-139